

1-1-2012

Explaining, Defending, and Exporting the Socratic Method

Brian C. Kalt

Michigan State University College of Law, kalt@law.msu.edu

Follow this and additional works at: <http://digitalcommons.law.msu.edu/facpubs>



Part of the [Legal Education Commons](#), [Legal Profession Commons](#), and the [Other Law Commons](#)

Recommended Citation

Brian C. Kalt, Explaining, Defending, and Exporting the Socratic Method, 27 Soongsil L. Rev. 309 (2012).

This Article is brought to you for free and open access by Digital Commons at Michigan State University College of Law. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications by an authorized administrator of Digital Commons at Michigan State University College of Law. For more information, please contact domannbr@law.msu.edu.

Explaining, Defending, and Exporting the Socratic Method^{*}

Brian C. Kalt^{**}

〈 Contents 〉

- I. Defining the Socratic Method
- II. The Origin and Purpose of the Socratic Method
- III. Thinking Like a Lawyer
- IV. Other Benefits of the Method
- V. Drawbacks and Criticisms of the Socratic Method
- VI. Why Are American Law Schools So Socratic, and What Can This Tell Us?

Abstract

Sometimes, the professor will notify the students in advance that they are going to be called on. The professor might also include materials other than cases in the reading assignment, such as simple descriptions of the legal rules, or hypothetical problems that the students can consider before class. This is still considered “Socratic,” though, because students are still expected to prepare before class, the

논문접수일 : 2011. 06. 20. 논문심사일 : 2011. 07. 05. 게재확정일 : 2012. 01. 20.

* 2011년 5월 28일에 숭실대학교 법과대학 법학연구소가 주최한 국제학술세미나에서 발표한 논문을 수정·보완한 것이다.

** Michigan State University College of Law

professor will still call on them in class to present their answers, and the whole process is directed not just at teaching the rules but, again, at training the students to “think like lawyers.”

Being comfortable dealing with Socratic-trained lawyers will become increasingly important, and having undergone a similar rite of passage will be helpful as well. The same goes for international legal education. As more international students comes to the U.S. for LL.M. degrees, they will benefit from having been exposed to the Socratic method before their arrival.

Key Words : the Socratic Method, practical legal skills, students’ practical abilities, common rite of passage, legal education

I. Defining the Socratic Method

In the traditional version of the Socratic method in the U.S., the professor calls on a student, chosen at random without any advance notice. The professor asks the student to present the facts or the legal holding from an appellate case that the class was assigned to read. As the student answers, the professor follows up with more questions, often hypothetical ones: Why did the Court decide in favor of the defendant? What would the court have done if the defendant had been carrying a baseball bat instead of a gun? What if it had been a toy gun? Why did the judge use this rule instead of the alternative rule that the prosecutor suggested? When would the prosecutor’s rule be appropriate? And so on. At the end of this discussion, students should have figured out what the legal rules are, and how those rules apply to various factual situations. More importantly, they should learn how to “think like lawyers.” I will have more to say about the phrase “think like a lawyer” later.

There are actually very few law professors in American law schools who still use the traditional Socratic method. A much more common technique is the “modified Socratic method,” in which the professor does some lecturing and asks fewer questions. When the professor asks questions, they are more straightforward: What are the relevant facts in this case? What was the rule?

When does this rule apply? What are the key exceptions? Sometimes, the professor will notify the students in advance that they are going to be called on. The professor might also include materials other than cases in the reading assignment, such as simple descriptions of the legal rules, or hypothetical problems that the students can consider before class. This is still considered “Socratic,” though, because students are still expected to prepare before class, the professor will still call on them in class to present their answers, and the whole process is directed not just at teaching the rules but, again, at training the students to “think like lawyers.”

The modified Socratic method is very widespread, but it is not the only method used in the U.S. It is used most heavily for first-year classes. But some upper-level classes use more lecture and less questioning of students, though it is very unusual for them to be completely lecture-based. In addition, first-year students take classes on research, writing, and advocacy which teach them those three skills, and which rely mainly on lectures and exercises rather than Socratic questioning. Finally, upper-level students can take skills-based classes. One type is the clinical class, in which students work on real cases representing actual clients. Another type is practical classes like “negotiation,” or “contract drafting,” in which students concentrate on developing specific skills. Neither of these types of classes relies on the Socratic method either.

Even with these variations and exceptions, though, the fact remains that American law students encounter some form of the Socratic method in almost all of their first-year classes, and in most of their upper-level classes.

II. The Origin and Purpose of the Socratic Method

So why do American law schools teach this way? The main reason is historical. American law schools evolved in their current form in the late 19th century. When law schools first arose in the U.S., they taught mainly by lecture. If students participated, it was to recite rules to aid in rote memorization, not to perform any sort of application or analysis.

In 1870, Harvard Law School Dean Christopher Langdell introduced the case

method to legal education. Instead of learning rules from a professor's lecture, students would learn them through scientific observation, from decisions written by appellate courts. Langdell's ideas about legal "science" were ultimately discredited, but his use of cases to teach legal rules eventually became the national standard.

Langdell's case method is inextricably linked to the Socratic method. Once the focus in law schools shifted from just lecturing on the rules to extracting rules from cases, it became important to teach the process and not just the product. In other words, law schools took it upon themselves to teach students how to find the answers for themselves. This was seen as a much more intensive educational experience than listening to lectures was. Not coincidentally, it came at the same time as the shift to the three-year degree, and to the requirement that students have a bachelor's degree before starting law school.

As the old proverb says, "Give a man a fish, and you feed him a day. Teach a man to fish, and you feed him for a lifetime." Another analogy is to driving. You can sit through lectures on the rules and techniques for driving cars, but if you really want to become a good driver, eventually you have to get behind the wheel and actually drive, with a teacher by your side. So that is the first and most important reason for the Socratic method: it forces students to learn how to find legal rules for themselves.

Of course, in a class of a hundred students, there will only be a few in any session who actually get called on by the professor. But when used properly, the Socratic method will force the other students in the classroom to participate vicariously—to put themselves in the position of the student who was called on. While their classmate is interrogated, they think about what they would say if it were them. Indeed, it might be them next, once the professor moves on to another student, so they need to pay close attention, and not allow their minds to wander the way minds sometimes do during long lectures.

Most importantly, the students must prepare for class knowing that they might be called on. The fear of being shamed in front of their classmates is powerful motivation, and most students work harder in their first year of law school than they ever have before. This is hard work not because there is so

much of it (though there is). It is hard work because it transforms the students' minds and thought processes. At the beginning of their first semester, most students find the Socratic method baffling. They read a short case, they think they understand it, but they wither under the professor's questioning. Eventually, though, students start to see the patterns. They learn to anticipate the professor's questions. They learn to ask themselves those questions before class. At that point, the students have learned to think like their professors and thus to think like lawyers.

III. Thinking Like a Lawyer

I'd like to consider the notion—"thinking like a lawyer"—in more detail. For over a century now, the legal profession in the U.S. has been defined in a very distinctive way. Lawyers are not just people who have taken the time to learn particular information that nobody else has learned, but which anybody could learn. Lawyers are also people who think in ways that nobody else thinks. They use a particular kind of logic, and take a particular approach to identifying, avoiding, and solving problems that other people typically do not. This way of thinking is essential in the practice of law, but it is valuable in other areas as well, such as business and government, and many law graduates go on to great success in those fields as well. Teaching people to think in a new way is difficult, though, and it is understandable that it entails a unique method of instruction.

"Thinking like a lawyer" has several components. One is that lawyers need to learn how to use precedents and authorities. More specifically, they need to use those resources to figure out what the legal ramifications are of something that their client has done or wants to do. The Socratic professor's questions are designed to develop that skill. He asks: What happened in the case? What would have happened if the facts were slightly different? What rules might apply? What exceptions might apply?

A second part of thinking like a lawyer is compartmentalizing. Legal problems are often analyzed by breaking them into little pieces, and analyzing

each piece separately. In a civil negligence case, for instance, the lawyer must consider several questions. What was the defendant's standard of care? Did the defendant's conduct fall below that standard? Was the victim injured? Did the defendant's actions cause the victim's injury? And so on. Each of these elements must be answered separately, without regard to how the other elements come out. To a first-year law student, though, this is not intuitive. To a non-lawyer, there is only one question: should the defendant pay money to the victim? But that's not how it will work in court. Once again, students learn by doing, in a way that pure lecture cannot replicate.

A third part of thinking like a lawyer—and the one that is probably the most distinctive—is being able to see all sides of a question. When lawyers litigate a case, they need to be able to make the strongest arguments possible for their side. But they may need to consider many different arguments before they can choose the one that is best. And they need to anticipate and understand their opponents' arguments if they are going to defeat them. Similarly, when lawyers are working on a transaction, they need to be able to think about all the possible ways their final product might be tested, and all the things that could go wrong.

The Socratic method is designed to cultivate this skill too. The professor asks a question. The student answers the question. The professor challenges that answer. The student adjusts. The professor challenges the new answer. Students often find this very frustrating. It seems to them that whatever they say, the professor will find some way to make them wrong. But a good Socratic professor will lead the student through this initial frustration, and into a deeper understanding of the way that there are often multiple possible answers to legal questions.

This last point is perhaps the biggest contrast between the Socratic and lecture methods. There are many cases in which the law is unclear. Pure lecture often gives students a false sense that there is always a clear answer, and that the lawyer's task is simply to learn that answers and remember it. The Socratic method, by contrast, teaches students to reject false certainties, to be nimble, and to be creative. In reality, there is a clear rule in most cases, but often there is not, and those are the times when lawyers are the most valuable.

IV. Other Benefits of the Method

There are other, less direct reasons why the Socratic method is popular in the U.S.

One reason that is often given is that, in American terms anyway, the Socratic method teaches students how to “act” like a lawyer. Specifically, it makes students more comfortable with speaking about complicated legal concepts. When students graduate and become lawyers, they need to be able to communicate with other lawyers in meetings, with their bosses at the office, and with judges in court. This requires poise and confidence. Participating in a Socratic classroom helps to develop these valuable qualities in a way that listening passively to a lecture cannot.

Another benefit relates to law-firm hiring. When classes are lecture-based, the only way students will have to distinguish themselves from their classmates is on their final examinations. This is reasonable—good grades indicate that a student works hard and is intelligent. But final examinations generally test legal knowledge rather than legal skills. Law firms need to know more about their applicants’ skills, especially when they have to choose between multiple applicants with the same good grades.

The Socratic method gives professors an opportunity to know more about their students. American legal employers often rely heavily on recommendations from professors. The most valuable recommendations are those that speak to the applicant’s skills. A professor who can vouch for a student’s fine presentation abilities, or his courage, or her creative thinking, can help employers decide which student to hire.

Those are the main qualities of the Socratic method that its defenders cite. There is another reason—tradition—that is very important but less often cited. One aspect of the Socratic tradition is that professors teach the way they learned as students. Most law professors were not trained to be teachers. New professors think about their own professors and try to emulate the ones they admired. Conversely, students who do poorly at the Socratic method tend not to become law professors. This means that the Socratic method is self-replicating.

A second aspect of tradition is the notion of the Socratic method as a “rite of passage,” similar to the rigors of “basic training” for new soldiers. The Socratic method is a shared experience for lawyers, a common cultural reference point, even if they went to different law schools, and even if they went in different decades. Few non-lawyers have experienced anything like it. So lawyers view the Socratic method as part of what makes them lawyers, and it binds them together as a profession.

V. Drawbacks and Criticisms of the Socratic Method

I will turn now to some of the drawbacks and criticisms of the Socratic method.

The most common complaint is that it is psychologically damaging to students. Students are uncomfortable being forced to speak in class. They feel embarrassed if they give a wrong answer in front of their classmates. Even when someone else is called on, they still worry, because they could be next. This complaint was much more prominent in the days of the harsher, traditional Socratic method, when professors not only challenged students but often berated and humiliated them, but even the modified Socratic method is stressful for students.

This criticism is hard to answer. Even professors who are gentle find it hard to fully grasp how scary a Socratic class is to their students. But as mentioned earlier, it is precisely these fears that drive students to improve themselves beyond what they would do in a more passive setting. When students are motivated by fear to work harder, they do work harder, and they do learn more. When they conquer their fears, they become more confident. For most students, eventually, the Socratic method becomes less frightening.

Another very common complaint about the Socratic method is that it is inefficient. In a first-year class, a Socratic professor could cover twice as much material if he just lectured. It would also save him a lot of time if he did not have to construct a path to lead the students down, and prepare himself

for all the different directions in which the students might try to go. Socratic questions are not random, after all. But because he is teaching his students legal skills as well as substantive law, he should be comfortable with the extra time that it takes. This is part of the reason why upper-level classes tend to be more weakly Socratic. Once the students have been through the first year and “learned how to learn,” the upper-level classes can concentrate more on just teaching the material, and somewhat less on the painstaking Socratic dialogue.

A related complaint is that the Socratic method does not just teach the legal rules slowly, it teaches them poorly. When a professor takes what seems to be a straightforward case, and asks a series of questions that turn it into a Hall of Mirrors with no clear answers, students often feel as though they know less after the class than they did before it. But this is one of the main changes that the modified Socratic method has made. Generally speaking, modified Socratic professors eventually provide a “bottom line” for students. In my classes, for instance, we have a wide-ranging Socratic discussion, but at the end, I summarize what we learned so that the students always know the tort-law principles that they should have picked up.

This requires a careful balance. If students know that they will get all the answers eventually, this might reduce their incentive to care much about the Socratic parts, in which they should learn how to teach themselves. This is another reason why Socratic teaching takes practice and patience. And this is as good a place as any to mention that I have been talking about an ideal Socratic method. None of these reasons and benefits really apply when professors do not do a good job, which unfortunately is not infrequently the case. But proper training and monitoring of law professors is a topic for another day.

The last criticism of the Socratic method I want to mention is one that appeared most famously in the American Bar Association’s MacCrate Report in 1992, which criticized overreliance on the Socratic method. The Socratic method might produce law-school graduates who are well-versed in legal rules and in thinking like a lawyer, but it does nothing to produce graduates who are competent at many other elements of the lawyer’s trade: legal research (being good at finding sources, as opposed to just being good at reading them); representing, advising, and communicating with clients; writing effectively;

negotiating; managing an office; and other such practical skills that the Socratic method admittedly ignores.

This criticism is very apt, and American law schools have taken it to heart. The past twenty years have seen a large increase in classes that teach research, writing, and advocacy; in clinics and internships that provide students with opportunities to work on real cases with real clients; and in classes that teach practical skills like drafting and counseling. As I noted earlier, these classes are generally not taught using the Socratic method. But they are not taught with lectures either. Indeed, if the main difference between lectures and Socratic teaching is that Socratic teaching requires more participation from the students, these new types of classes go even farther in that direction, requiring even more active learning by students than the Socratic method does.

Why Are American Law Schools So Socratic, and What Can This Tell Us?

I'd like to conclude by asking why, given the benefits of the Socratic method that I have presented, it is not used more widely outside of the U.S.

One frequent response is that the Socratic method is a function of the common-law system, with its heavy use of judicial decisions as a source of authority, and that it makes less sense in a civil-law system where there is much less reliance on case law. I reject this explanation. I have taught at the University of Ottawa in Canada, and I can report that the lecture method is widely used there, even though they have a common-law system.

Conversely, the American legal system draws very heavily on statutes and regulations that are much closer to the civil-law system than to the Anglo-American common-law tradition. Even as the U.S. has moved from a common-law system to a more mixed system, in other words, the Socratic method has still maintained its hold. This is because it is adaptable not just to reading and applying cases but also to reading and applying statutes.

Another common explanation is cultural. This theory states that in the U.S., it is much more socially acceptable for students to speak up in class than it would be in other places. In cultures that value rank and authority, the notion of a professor giving the floor to a mere student might seem strange. In cultures that value consensus, the notion of that student speaking his or her own mind without consulting with anyone is very uncomfortable as well.

This may be an accurate cultural description, but I reject it as a reason not to be Socratic. There is no question in a Socratic classroom that the professor is in control, not the students. Indeed, that is why students are so afraid of it. The professor leads with his or her questions, and the students follow.

As for consensus, it can be compatible with Socratic teaching. In the U.S., most students prepare for class in groups. When they are called on in class, they have the ability to draw upon that group preparation. Additionally, many professors work with groups rather than individuals. They pose a few questions, let the students break into groups to discuss an answer, and have a member of a group speak for that group, rather than just speaking for himself or herself. The Socratic method is adaptable to consensus-based cultures as well as more individualistic ones.

Finally, it is worth remembering that the Socratic method is culturally uncomfortable for Americans too. Remember, most American law students come to law school never having experienced anything like the Socratic method. Most of them are used to passive learning in large, anonymous lecture halls. So law school is a big adjustment for them as well, but we still have them make that adjustment, so that we can unleash their minds.

Even to the extent that the cultural explanation is valid, it ignores the importance of the multinational legal market. As barriers to international practice come down, lawyers will need to be able to navigate cultural differences. Being comfortable dealing with Socratic-trained lawyers will become increasingly important, and having undergone a similar rite of passage will be helpful as well. The same goes for international legal education. As more international students come to the U.S. for LL.M. degrees, they will benefit from having been exposed to the Socratic method before their arrival.

I am obviously not the first person to make any of these observations. Many countries have attempted to introduce Socratic techniques into their law schools. But few have really succeeded. And this takes us to what I consider the main reason that the Socratic method has not spread farther. To successfully implant Socratic teaching somewhere new, even if it is for only a part of the curriculum, there needs to be a tremendous focused effort and commitment. When professors have not themselves been educated under the Socratic method, they will need a lot of training before they can do it well.

When students are subjected to such a jarring change in the way they are taught, they will need to have the method and its benefits explained to them in great detail before they can accept it enough to do it well.

This describes the process that the U.S. underwent when it converted to the Socratic method over one hundred years ago. Dean Langdell at Harvard was very unpopular with faculty and students alike. None of the professors had been educated using the Socratic method. It took many years for his methods to gain acceptance, and decades for them to spread across the country. Even then, students continued to resist. But eventually it worked. While legal education is heavily rooted in tradition, no tradition is permanent. Change and growth are always possible.

소크라테스식 문답법의 해설, 변호, 진출

브라이언 칼트*

〈 목 차 〉

- I. 소크라테스 교수법에 대한 정의(定義)
- II. 소크라테스 교수법의 기원과 목적
- III. 법률가처럼 생각하라
- IV. 소크라테스 교수법의 다른 이점들
- V. 소크라테스식 문답법의 결점과 비판들
- VI. 왜 미국 로스쿨은 이렇게 소크라테스적인가,
그리고 이 점이 우리에게 무엇을 말해 줄 수 있는가?

국문초록

때때로 교수는 사전에 학생들에게 질문을 받게 될 것이라고 통보한다. 또한 교수는 주어진 자료 외에 케이스의 법적규정 혹은 가상의 문제에 대한 간단한 설명과 같은 읽기 과제를 통하여 수업 전에 학생들이 충분히 생각을 할 수 있도록 하고 있다. 이것은 수업시간에 교수의 계속되는 호명과 함께 질문을 받는 학생들로 하여금 많은 사전 준비를 요하고 모든 과정이 단지 법리(rules)에 대한 강의가 아니라 “법률가처럼 생각하는” 훈련이기 때문에 여전히 “소크라테스식”이라 간주된다.

소크라테스식 문답법으로 훈련되어진 법률가들을 편안하게 다루어는 것이 점점 더 중요하게 될 것이고, 비슷한 추이의 의례를 겪는 것도 또한 더 유용해질 것이다. 동일한 방식이 국제 법률교육을 위해 행해질 것이다. 미국에 L.L.M 학위를 위한 국제학생들이 많이 증가하고 있기 때문에, 국제학생들은 그들이 도착하기 전에 이러한 소크라테스식 방법에 노출되어짐으로써 이익을 받게 될 것이다.

주제어 : 소크라테스 교수법, 실무적인 법률 실력, 학생들의 실무 능력, 공통의 전승, 법학교육

* 미시건 주립대학 로스쿨

I. 소크라테스 교수법에 대한 정의(定義)

미국 로스쿨에서의 전통적 형태의 소크라테스식 문답식 수업은 교수가 사전공지 없이 학생을 무작위로 선정하여 부르는 형태이다. 교수는 학생에게 수업시간을 통해 각자에게 할당된 항소심 사건의 사실관계 또는 법리적 판단에 대한 발표를 요구한다. 학생들이 대답할 때, 교수는 계속해서 질문을 하고 가설을 세운다. 왜 법정은 피고에 손을 들어주는 결정을 하였는가? 만약 피고가 총 대신에 야구배트를 가지고 있었다면 법정은 어떤 판결을 내렸을까? 만약에 그 총이 장난감 총이었다면? 왜 재판관은 검사가 제시한 대체적인 법리 대신에 이러한 법리를 적용했을까? 어느 상황에서 검사들이 제시한 법리가 적절하다고 여겨질까? 이러한 논의 끝에 학생들은 무엇이 법적인 원칙인지 그리고 다양한 사실관계에서 그러한 원칙이 어떻게 적용되는지를 이해하게 된다. 더 중요한 것은 이를 통해 그들은 “법률가처럼 생각하는 법”을 배우게 된다. “법률가처럼 생각하는 법”에 대해서는 뒤에서 더 언급할 것이다.

현재 미국 로스쿨에서 전통적인 소크라테스식 문답법을 사용하는 교수는 사실상 매우 적다. 훨씬 더 일반적인 방법은 “수정된 소크라테스 교수법”이다. 이것은 교수가 전통적인 수업방식과 비교했을 때 강의의 비중은 높고 학생들에게 보다 적은 질문을 하는 방식이다. 교수가 질문을 했을 때 그 질문은 더 간단하다. 따라서 학생들은 이 사건에서 관련 있는 사실은 무엇일까? 어떤 것이 법리(rules)일까? 언제 이러한 법리가 적용될까? 주요한 예외는 무엇일까? 에 대해 생각하게 된다. 때때로 교수는 사전에 학생들에게 질문을 받게 될 것이라고 통보한다. 또한 교수는 주어진 자료 외에 케이스의 법적규정 혹은 가상의 문제에 대한 간단한 설명과 같은 읽기 과제를 통하여 수업 전에 학생들이 충분히 생각을 할 수 있도록 하고 있다. 이것은 수업시간에 교수의 계속되는 호명과 함께 질문을 받는 학생들로 하여금 많은 사전 준비를 요하고 모든 과정이 단지 법리(rules)에 대한 강의가 아니라 “법률가처럼 생각하는” 훈련이기 때문에 여전히 “소크라테스식”이라 간주된다.

수정된 소크라테스식 교수법은 미국에서만 쓰이고 있는 방법이 아니며 널리 쓰이고 있다. 주로 1학년 수업과정에 있어서 가장 많이 사용 된다. 그러나 몇몇 상급생의 강좌(클래스)에서는, 이례적으로 완전히 강의 위주의 수업이 매우 특이한 것이긴 하지만, 좀 더 강의 비중이 높고 보다 적은 질문을 한다. 게다가, 1학년 학생들은 소크라테스식 질문 보다 강의와 연습 위주의 수업으로 가르치는 research, writing 및 advocacy에 관한 강좌들을 수강한다. 마지막으로, 고학년 학생들은 실전 능력을 기르는데 중점을 두는 강좌를 듣게 된다. 실전 수업에서는 학생들이 실제 사건과 의뢰인을 변호하게 된다. 또 학생들은 “협상(negotiation)”이나 “계약서 작성”과 같은 다른 종류의 실무적

를 받게 하는 위치로 내던지게 - 만드다. 동로 학생이 질문을 받는 동안에 다른 학생들
 소크라테스 교수법을 적절히 이용하면 학생들이 대리로서 참여하게 - 즉 자신을 질문
 물은 많은 학생이 듣는 수업에서 소수의 학생만이 교수에 의하여 호명된다. 그러나
 교수법을 얻게 하는 것에 있다고 볼 수 있다.

수법 활용의 가장 주된 이유는 학생을 스스로 법리를 발견하고 판단을 하게 함으로써
 제로 문제를 직접 해보는 것이 중요하다는 법과 일맥상통하다. 따라서 소크라테스 교
 의자에 앉아서 운전하는 법에 대한 강의를 들을게 아니라 열 좌석의 선생님과 함께 실
 가르쳐 주면 평생을 먹고 살 수 있다.” 라는 말이 있다. 이는 훌륭한 운전자가 되려면
 옛날 속담에 “사람에게 고기를 주면 먹고 살 수 있지만 그 사람에게 고기 잡는 법을
 요건과 3년과정의 대학원 학위로의 전환과 동시에 나타난 것은 우연의 일치가 아니다.
 적인 교육 경험을 추구함을 토대로 한다. 따라서 로스쿨에 진학하기 위해서 학사 학위
 력은 배양시키는 것을 목적으로 한다. 이는 단순히 강의를 듣는 방식에서 벗어나 집중
 에 기인한 것이라 볼 수 있다. 다시 말해 로스쿨은 학생을 스스로 문제를 해결 하는 능
 였으며 이와 같은 변화는 완성품 그 자체 보다 만드는 과정에 대한 가르침이 중요해 집
 은 법률에 대한 철학적 강의를 판례를 통한 법리를 추론하는 형태로 초점을 변경하
 Langdell 교수의 판례 강의법은 소크라테스 교수법과 별 수 없는 관계이다. 로스쿨
 었으나, 후에 그의 판례를 통한 법학강의는 미국 법학 교수법의 표준이 되었다.

이다. Langdell 교수의 법과학(legal science)에 관한 생각은 결국에 신임을 받지 못하
 리적 판단에 있어서 학생들의 과학적 관찰(scientific observation)을 통한 교육 방법
 법학교육의 방법론에 대하여 소개를 하였다. 교수의 설장을 통한 법학교육이 아닌 법
 1870년, 당시 하버드 로스쿨의 학장인 Christopher Langdell 교수는 케이스를 통한
 생의 경우에 적용과 분석을 다루기보다 법률의 단순 암기와 설명으로 진행 되었다.
 이 처음으로 미국에 도입되었을 때 강의가 주된 수업방식 이었다. 수업에 참여하는 학
 부문에 찾을 수 있다. 미국 로스쿨은 19세기 후반에 지금의 형태로 발전되었다. 로스쿨
 그렇다면 왜 미국 로스쿨에서는 이러한 방법론으로 가르칠까? 주요 이유는 역사적인

II. 소크라테스 교수법의 기원과 목적

라도 입학하는 순간부터 졸업하는 순간까지 마주치게 될 것이다.
 이와 같은 변화와 예외에도 미국 로스쿨 학생들은 소크라테스식 교수법의 일부만이
 크라테스식 교수법에 의존하지 않는다.
 강의를 통해 전문 능력들을 발전시키는 데 집중할 수 있다. 이러한 중부의 강자들은 소

은 그 질문에 대하여 본인 이었다면 어떤 대답을 할 것 인가에 대하여 생각하게 된다. 실제로 교수는 다음차례에 어떤 학생을 선정하여 호명할지 모른다. 그래서 학생들을 더욱더 수업에 집중 할 수밖에 없고 긴 수업시간 동안 다른 생각을 하는 것을 허용하지 않는다.

가장 중요한 것은 학생들이 질문을 받게 될 것을 고려할 때 수업에 대한 대비를 반드시 하여야 된다는 것이다. 이는 다른 학우들 앞에서의 발표로부터 오는 수치스러움에 대한 두려움이 학생들로 하여금 가장 큰 동기부여가 된다고 볼 수 있다. 그리고 대다수의 1학년 학생들은 전에는 경험하지 못한 많은 공부량에 마주하게 될 것이다. 이러한 힘든 과정은 양이 많아서가 아니라 학생들의 기존 사고방식의 구조를 바꿔야 하기 때문이다. 첫 학기가 시작되면 대부분의 학생들은 소크라테스 교수법에 당황하게 될 것이다. 학생들은 짧은 사건을 읽고 그들 스스로 이해하였다고 생각하겠지만 교수의 질문을 받으면 아니라는 생각이 들 것이다. 결국 학생들은 패턴이 보이기 시작할 것이고 교수들의 질문을 예상할 수 있게 됨을 깨닫는다. 학생들은 수업 전에 그들 스스로 질문을 던지면서 배움을 터득한다. 바로 이런 점에서 학생들은 교수처럼 생각하게 되면서 법률가처럼 생각하게 되는 것을 배운다.

Ⅲ. 법률가처럼 생각하라

필자는 “법률가처럼 생각하라”라는 관념을 더 자세히 고찰하고자 한다. 한 세기가 지나는 동안 미국의 법률가들은 매우 독자적인 방법으로 정의 되어왔다. 법률가들은 단지 다른 사람들이 알지 못하는 특별한 지식에 대하여 교육 받은 사람들이 아닌 누구나 교육받으면서 길러지는 것이다. 또한 법률가들은 다른 사람들과는 차별되는 방식으로 생각한다. 그들은 법률가들 특유의 논리를 사용하며 일반적인 사람이 하지 않는, 실체를 규명하고 문제를 회피하고 해결하는 특정한 접근법을 채택한다. 이러한 사고방식은 법 실무에 필수적일 뿐만 아니라 기업체와 공공기관과 같은 다른 분야 안에서도 가치가 있으며 많은 로스쿨 졸업생들이 성공적으로 각자의 분야에서 경력을 펼치기 위해서도 꼭 필요한 사고방식이다. 이러한 사고가 새로운 방식으로 사고하는 것을 사람들에게 가르치는 것은 어려운 일이다. 그러나, 그것이 독자적 교육방식을 필요로 한다는 점은 이해할 만하다.

법률가처럼 생각하기 위해서는 여러 가지 요소들이 있다. 첫 번째로 법률가는 앞선 판례와 권위를 어떻게 이용 하는지에 대하여 배워야 한다. 더 구체적으로 그들의 의뢰인이 해 왔거나 하기를 원하는 것에 대한 법적 효과(legal ramifications)가 무엇인지

파악하기 위해 이러한 자료들을 사용할 필요가 있다. 이해하며 그것으로부터 내릴 수 있는 법적 판단을 도출하기 위해 필요한 자질이기 때문이다. 소크라테스식 교수법이 바로 이러한 능력을 향상시키기 위해 고안된 방법이다. 교수가 묻는다. 무슨 사건인가? 사실관계가 조금 달라졌다면 어떠한 일이 벌어졌을까? 어떤 법률을 적용할 수 있을까? 어떤 예외를 적용 할 수 있을까?

두 번째 요소는 구분(compartmentalization)하는 능력이다. 종종 법적문제는 작은 조각으로 나뉘지고 또 각 조각마다 별도로 분석된다. 예로 민사과실의 경우에 법률가는 반드시 몇 가지 질문들에 대해서 고려해야 한다. 피고는 기준에 맞는 합리적인 주의를 하였는가? 피고의 행동이 그 기준에 미달하였는지? 피해자는 부상을 당하였는가? 피해자의 부상이 피고의 행동으로부터 나온 것인가? 등등. 각각의 요소들은 다른 요소들이 어떻게 나타나는지와 관계없이 독립적으로 다뤄지고 응답 되어져야 한다. 로스쿨 1학년 학생일지라도 직관력은 통하지 않는다. 비법률가는 오직 하나의 질문만 던질 것이다. “피고가 피해자에게 배상을 해야 합니까?” 그러나 이러한 질문은 법정에서 일하는 방식이 아니다. 다시 말해 단순한 강의로는 생산해 낼 수 없는 방식으로 질문에 응답함으로써 학생들은 가르침을 얻는다.

그리고 세 번째 가장 중요한 요소로 제기된 문제의 모든 면을 볼 수 있는 능력이다. 변호사는 소송중일 때 자신의 입장에서 가장 힘 있는 주장을 이끌어 낼 줄 알아야 한다. 한편으로 그들은 최고의 하나를 선택하기 이전에 다른 많은 주장에 대해서도 고려해볼 필요가 있다. 그리고 상대방을 이기기 위하여 그들의 주장에 대하여 예측하고 이해하는 것이 필요하다. 마찬가지로 변호사는 교섭 중에 그들의 최종제품이 테스트를 거치고 또 잘못 되어질 수 있는 모든 것에 대하여 대처 가능 한 방법들을 생각할 수 있는 능력이 필요하다. 소크라테스식 교수법은 이러한 능력 또한 배양할 수 있도록 이끌어준다. 교수는 학생에게 질문을 하고, 학생들은 질문에 대해서 답변을 한다. 교수는 학생들의 답변에 대해서 이의를 제기하고, 이에 따라 학생들을 대답을 조정한다. 교수는 계속해서 새로운 대답을 할 수 있도록 이의를 제기하는데 학생들은 굉장히 혼란스러워 한다. 이 과정에서 교수는 학생들이 어떤 대답을 하더라도 그 대답이 잘못된 것이라고 말할 것처럼 보인다. 그러나 훌륭히 문답법을 이용하는 교수라면, 학생들로 하여금 질문의 답변에 대한 최초의 혼동을 통해 해당 법적 질문에 대한 가능성 있는 다양한 답변이 존재한다는 깊은 이해를 할 수 있도록 이끌어준다.

이같은 특징은 소크라테스 교수법과 강의식 수업 사이의 가장 큰 차이를 보여준다. 현실에는 법적으로 명확하게 해석을 내릴 수 없는 사건들이 많이 있다. 강의위주의 수업은 종종 학생들에게 법학 문제에 있어서 항상 명확한 답이 존재할 것이고 또한 법률가들의 일이 이처럼 배우기도 쉽고 기억하기도 쉬우며 명확한 답을 내릴 수 있다는 잘못된 관념을 심어 줄 수 있다. 반면에 소크라테스 교수법은 학생들에게 재치 있고 창의

적인 능력을 길러줌으로써 이러한 그릇된 확실성을 갖지 않게 도와줄 것이다. 현실에는 명확한 원칙이 존재하는 사건들도 있는 반면에 그렇지 않은 사건들도 있다. 그런데 이러한 명확치 않은 사건들이 존재하기 때문에 법률가들이 더욱 가치 있는 사람들이 되는 것이다.

IV. 소크라테스 교수법의 다른 이점들

소크라테스 문답법이 미국에서 널리 쓰이게 된 부수적인 이유들이 있다.

첫 번째로 소크라테스 교수법은 어떻게 하면 “법률가”처럼 행동할 수 있는 가에 대해서 가르친다는 점이다. 특히 이 교수법은 학생들이 복잡한 법개념에 대하여 더 편안하게 이해하고 말할 수 있도록 만들어 준다. 학생들은 졸업을 한 후 법률가가 되었을 때 미팅에서, 회사의 상사 앞에서 혹은 법정안의 판사 앞에서 다른 법률가들과 함께 의사소통하는 능력이 필요하다. 이를 원활히 하기위해서는 자신감과 평정심이 필요하다. 학생들은 소크라테스 교수법 수업을 참여함으로써 수동적인 자세로 강의를 듣기만 하는 수업에서는 얻을 수 없는 가치 있는 능력을 개발시킬 수 있을 것이다.

다른 이점은 로펌 채용과 관련되어 있다. 강의로만 이루어진 수업에서 학생들이 그들 자신을 다른 학생들과 비교할 수 있는 유일한 방법으로 최종 시험만이 남아 있을 것이다. 이것은 어떠한 측면에서 매우 합리적이다. 좋은 점수는 그 학생이 공부를 열심히 했고 또한 영리하다는 것을 보여주기 때문이다. 그러나 최종 시험은 일반적으로 법적 능력을 평가하기 보다는 법적 지식을 평가한다. 따라서 로펌은 동일한 점수를 받은 다수의 지원자들 사이에서 선택을 해야만 하는 때에 지원자들의 능력적 측면에 대해서 더 알고 싶어 한다.

소크라테스 교수법은 교수에게 그들의 학생에 대해서 더 잘 알 수 있는 기회를 제공해 준다. 미국의 법률관련 회사의 고용주들은 종종 교수들의 추천서에 강하게 의지한다. 그들이 생각하는 가장 가치 있는 추천서는 지원자들의 능력에 대해서 말하고 있는 것이다. 학생들의 월등한 발표 능력이나 그들의 용기 혹은 창의적인 생각을 보장하는 교수의 추천서는 고용주들이 어떤 학생을 채용할 것인가에 대해 결정하는데 도움이 된다.

여기에는 소크라테스 교수법을 옹호하는 사람들이 말하는 더 중요한 특징이 있다. 이것은 전과 조금은 다른 이유이며, 매우 중요한 것이나 지금껏 덜 언급되어왔다. 이는 바로 전통이다. 소크라테스 전통의 중요한 한 측면은 교수들이 학생일 때 배웠던 방식을 가르친다는 것이다. 대부분의 로스쿨 교수들은 교수법에 대해서 훈련되어 있지 않

다. 따라서 새로 임용된 교수들은 본인들이 존경했던 교수들을 떠올리며 그들을 닮고자 노력한다. 다시 말하면 소크라테스 교수법을 배우지 않은 학생들은 법학 교수가 되는데 적합하지 않다는 결론을 내릴 수 있다. 이것은 소크라테스 교수법이 자기 복제(self-replicating)한다는 점을 내포한다.

전통에 관한 두 번째 중요한 측면은 “통과의례”로서의 소크라테스 교수법이다. 이는 군대에 처음 들어간 신병들에 대한 혹독한 “기본적 훈련”과 유사하다. 소크라테스 교수법은 법률가들이 서로 다른 로스쿨을 다녔다 할지라도 또한 그들이 다른 세월을 보냈다 할지라도 그들 사이의 일반적인 판단기준으로써의 통상적 경험이 존재하도록 도와준다. 법률가가 아닌 사람들도 이것과 비슷한 경험을 할 수 있는 사람은 극소수에 불과할 것이다. 이와 같은 이유로 법률가들은 소크라테스 교수법이 그들을 법률가로 만드는 최고의 방법으로 여기며 또한 그것이 그들이 법률가라는 직업을 가질 수 있는 결속력이 된다.

V. 소크라테스식 문답법의 결점과 비판들

필자는 이제 소크라테스 교수법에 대한 비판과 결점에 대한 논의로 넘어가보고자 한다. 그 결점에 대한 가장 일반적인 불만은 소크라테스식 교수법이 학생들에게 심리적인 타격을 준다는 것이다. 학생들은 소크라테스식 수업에서 논제에 대해 발표하게 강요되어지는 것에 대해 불편함을 느낀다. 학생들은 만약 그들의 같은 반 동료들 앞에서 잘못된 대답을 했을 때, 당황함을 느낄 것이다. 심지어 학생들 중 자신이 아닌 다른 누군가가 교수에 의해 불려질 때, 학생들은 그들이 다음번에 호명될 수도 있다는 생각 때문에 여전히 걱정하는 상태로 있게 된다. 사실, 이와 관련된 불만은 전통적 소크라테스식 교수법의 시대에 훨씬 더 모질고 유명했는데, 이때 교수들은 학생들을 바꿔가며 질문하는 것 뿐 아니라 종종 그들을 호되게 꾸짖고, 굴욕감을 주기도 하였다. 그러나, 여전히 최근의 수정되어진 소크라테스식 교수법도 학생들에게는 스트레스를 주고 있다.

이러한 비판은 대답하기가 어려울 것이다. 심지어 부드러운(gentle)한 심성을 가진 교수들은 이러한 소크라테스식 수업이 그들의 학생들을 얼마나 두렵게 하는지를 완전히 이해하는 것이 어렵다는 것을 발견하게 된다.

그러나, 앞에서 진술된 것처럼, 학생들이 줄곧 가지고 있던 수동적인 자세에서 그들의 행위 수준을 넘어 자신들을 향상시키도록 하는 것은 정확하게도 이러한 두려움이다. 학생들로 하여금 더 열심히 공부하게 하기 위해 두려움에 의해 동기가 부여 되어질 때, 더 열심히 작업하고 그리고 더 열심히 배우게 된다. 그들이 이러한 두려움을 정

복할 때, 그들은 더 자신감을 갖게 되고 따라서 중국적으로, 소크라테스 교수법에 대해 대부분의 학생들은 두려움을 덜 느끼게 된다.

또, 다른 물만으로 여겨지는 소크라테스식 교수법에 대한 불평은, 소크라테스식 법에 대한 비효율성이다. 1학년 학급에서, 소크라테스식 교수는 만약 그가 만약 많은 강의를 시작했다면, 그 강의 진도를 두 배 정도 나갈 수 있을 것이다. 물론 만약 그 교수가 학생들에게 대해 그 문제로 돌아가는 경로(길)를 꼭 제시해야 되는 게 아니거나, 학생들이 학습하는 과정에서 시도해야 될지도 모르는 여러 모든 다른 방향에 대하여 교수 스스로 준비하게 해야 하는 것이 아닐 때에는 아마도 교수에게 많은 양의 시간을 절약하게 해줄지도 모른다.

또, 다른 물만으로도 여겨지는 소크라테스식 교수법에 대한 불평은, 소크라테스식 법에 대한 비효율성이다. 1학년 학급에서, 소크라테스식 교수는 만약 그가 만약 많은 강의를 시작했다면, 그 강의 진도를 두 배 정도 나갈 수 있을 것이다. 물론 만약 그 교수가 학생들에게 대해 그 문제로 돌아가는 경로(길)를 꼭 제시해야 되는 게 아니거나, 학생들이 학습하는 과정에서 시도해야 될지도 모르는 여러 모든 다른 방향에 대하여 교수 스스로 준비하게 해야 하는 것이 아닐 때에는 아마도 교수에게 많은 양의 시간을 절약하게 해줄지도 모른다.

그러나, 결국 소크라테스식 질문들은 자의적인 것(random)은 아니다. 결국 교수는 그의 학생들에게 신체적인 법 뿐 아니라 법적 기술까지 가르쳐야 하기 때문에 그 교수법이 차지하는 잉여시간에 대해서도 만족해야만 한다. 이것이 왜 상급생의 강좌(클래스)에서 더 소크라테스식 수업의 적용이 약한 경향을 띄는지에 대한 부분적인 이유이다. 학생들이 1학년 과정을 통해 계속해서 좋은 배움을 때 그리고 “학습방법을 배우게 될 때” 상급 클래스는 교재의 가르침에 대해 더 집중할 수 있을 것이다. 그리고, 고등스러운 소크라테스식 대화에 대해서는 덜 집중하고도 진행될 수 있을 것이다.

소크라테스식 방법의 관련된 물만은 단지 법리(rule)를 천천히 가르치는 것에 있는 것이 아니고, 그 법리를 잘 가르치지 못한다는 것이다. 교수가 간결하고 사실관계가 확고한 케이스(사건)처럼 보이는 것을 선택하고, 그 케이스에 관련된 질문들을 물어볼 때, 그 사건은 마치 거울의 방처럼 다양하게 여러 관점에서 보여져서, 학생들은 여기에 정확한 답이 없는 것처럼 느끼게 된다. 때문에 학생들은 종종, 이 때 그들이 그 사건에 대해 수업 전에 알고 있던 것보다도, 수업 후에 더 적은 것을 알고 있는 것처럼 느끼게 된다. 그러나 이것은 수정된 소크라테스식 방법이 만들어졌을 때의 주된 변화의 한 가지에 해당한다. 일반적으로 말하자면, 수정된 소크라테스식 교수법을 채택한 교수들은 결국 학생들에게 “하한선(bottom line)”을 제공한다.

여기서, 나의 수업에 대한 예를 들어보겠다. 나와 나의 학생들은 꼭 법은 법위에서의 소크라테스식 논쟁을 한다. 그러나, 결국에 나는 우리가 배웠던 것에 대해 요약을 해줄

다. 그래서 언제나 학생들은 그들이 그 수업에서 배웠어야 할 불법행위법에 대한 원칙을 알게 되는 것이다.

이것은 더 주의깊은 균형(밸런스)을 필요로 한다. 만약 학생들이 수업중에 그들이 결국 모든 해답을 얻게 될 것이라고 예상하고 있다면, 그들 스스로 어떻게 배우는지에 대해 배워야 하는 소크라테스식 부분에 있어서 주의해야 할 학생들의 동기에 대한 부분을 감소시킬 수 있다. 이것이 왜 소크라테스식 교수법이 연습과 인내를 필요로 하는지의 또 다른 이유이다. 그리고 지금은 내가 계속해서 말해온 이상적인 소크라테스적 방법에 대해 언급할 더 할 나위 없이 좋은 상황이다. 그러나, 이러한 이유들과 이점들 중 어느 것도 교수들이 강의 진행을 잘 하지 못하는 때-불운하게도 종종 그러하다-, 이러한 이유들과 혜택들 중 어떤 것도 실제로 적용되지 않는다. 그러나, 법학 교수들의 적절한 훈련과 모니터링은 또 다른 날을 위한 주제(토픽)가 될 수 있을 것이다.

마지막 내가 말하고 싶은 소크라테스식의 방법에 대한 마지막 비판은 가장 유명하게 나타난 1992년 미국변호사협회의 MacCrate Repot에 게재된 소크라테스식 방법에 대한 맹신(과도한 의존)에 대한 것이다. 이 소크라테스식 방법에 대한 비판은 이 문답법이 변호사 영업의 많은 다른 요소들에 있어 유능한 졸업생을 배출시키는데 기여하지 못한다는 점이다. 이 요소들은 legal research(법원(法源, 법소스[source of law]을 읽는 것에 능한 것과 반대로 이를 발견하는 데 능한 것), 의뢰인을 대리하고, 조언하며, 소통하기, 효과적으로 legal writing 능력, 협상능력 및 소크라테스식 문답법이 무시하는 다른 실무적 기술로 이루어져 있다.

이러한 비판은 매우 적절하다. 그리고 미국 로스쿨들은 이를 진심으로 수용하고 있다. 지난 20년 동안에 우리는 research, writing, advocacy를 가르치는 강좌, 학생들에게 실제 의뢰인과 실제 사건에 관해 일할 수 있는 기회를 제공하는 Clinic과 인턴십, drafting과 counseling 같은 실제적 기술을 가르치는 강좌들의 숫적 증가를 지켜보아 왔다. 내가 앞서 언급했듯이, 이러한 수업들은 일반적으로 소크라테스적 방법을 사용해서 가르치지 않는다.

그러나, 그 수업은 실제로 강의(lecture)의 형태로 가르쳐 지지 않는다. 만약 그 강좌들과 소크라테스식 교수법 사이에 주된 차이점이 소크라테스식 교수법은 학생들로부터의 더 많은 참여를 필요로 한다는 점에 있다면, 실제로, 새로운 형태의 강좌들은 그 방향으로 훨씬 더 멀리 진행하여, 소크라테스식 방식보다 학생들에 의한 더욱 더 능동적인(active) 배움을 요구할 것이다.

Ⅵ. 왜 미국 로스쿨은 이렇게 소크라테스적인가, 그리고 이 점이 우리에게 무엇을 말해 줄 수 있는가?

필자는, 필자가 앞서 제시한 소크라테스식 문답법의 장점들을 고려하여, 왜 이 방법이 미국을 제외한 다른 국가에서는 폭넓게 많이 사용되고 있지 않은지에 대해 물음으로서 결론짓고 싶다.

반면하게 발생하는 한 대답은, 소크라테스식 방법이 사법적 결정에 대한 권위의 근원으로서 중요하게 사용하는 커먼로(Common-Law) 체계상 하나의 기능으로서 존재하며 또 판례법에 덜 의존하는 대륙법(Civil-Law, 성문법)체계 안에서는 의미가 별로 없다는 것이다. 그러나 필자는 이러한 해석을 받아들이지 않는다. 필자는 캐나다의 Ottawa 대학에서 강의한 적이 있는데, 캐나다가 비록 커먼로의 체계를 가지고 있다 할지라도, 소크라테스식 방법이 아닌 강의법이 캐나다에서 널리 사용되고 있음을 보고할 수 있다.

반대로, 미국의 법체계는 앵글로-색슨족의 커먼로전통보다 더 대륙법체계에 가까운 법률과 시행령, 규칙들을 중시한다. 말하자면, 미국에서 커먼로 체계는 혼합된 시스템으로 옮겨가고 있을 때에도, 소크라테스적 방법은 여전히 그것의 판결로서 유지되고 있다. 이점은 이 방법이 판례를 읽고(reading) 적용하는 것 뿐만아니라 법령(statutes)을 읽고 적용하는 것에도 적용할 수 있기 때문이다.

또 다른 일반적인 설명은 문화적인 것이다. 이러한 이론은 다른 국가에서 보다는 미국 내에서 학생들이 클래스(수업)에서 말하는 것이 더 사회적(socially)으로 용납되어진다고 주장한다. 서열과 권위를 중시하는 문화 안에서, 교수가 한 학생에게 발언권을 주는 관념은 이상하게(strange) 보일 수도 있다. 합의에 가치를 두는 문화에서는, 누군가와 의 자문 없이 학생들이 스스로 지니고 있는 생각을 발언하는 관념은 또한 매우 불편할 것이다.

이것은 아마도 정확한 문화적 설명일 것이다. 그러나 나는 이러한 설명을 내가 소크라테스식 될 수 없는 이유로서 인정하지 않는다. 소크라테스식 문답이 진행되는 강의실이 학생의 통제안에 있는 것이 아니고 교수의 통제 안에 있다는 점은 의심에 여지가 없다. 사실상 이 점이 왜 학생들이 소크라테스식 강의를 두려워하는 지에 대해 말해준다. 교수는 그 자신의 질문을 통해 리드하고 학생들은 따르게 된다.

합의에 관하여서는 소크라테스식 교수법과 (합의가) 양립할 수 있다. 미국의 대부분의 학생들은 그룹을 지어서 강의를 준비한다. 그들이 강의 안에서 호명될 때, 그들은 그룹스터디 예습을 이용할 수 있는 능력을 가지고 있다. 게다가, 많은 교수들도 개인으로서 보다는 그룹을 지어 연구를 수행한다. 교수들은 몇 가지 질문을 제기하고, 학생들

로 하여금 해답을 논의하기 위해 그물을 형성하도록 해주고, 그물의 한 펄머가 개인 스스로 말하기보다는 그물을 대표하여 말하도록 한다. 이 소크라테스식 문답법은 개인주의적 문화 뿐 아니라 합의에 기반한 문화에서도 적용되어질 수 있다.

마지막으로, 소크라테스식 문답법이 문화적으로 미국인들에게도 불편했다는 점을 기억하는 것도 가치가 있음을 지적한다. 대부분의 미국 로스쿨 학생들도 소크라테스적 방법과 같은 것에 대해 어떤 경험도 가지고 있지 않은 채로 로스쿨에 온다는 것을 기억하라. 이 학생들 중 대부분은 대규모 익명의 강의실에서외의 수동적 배움에 익숙하다. 그래서 로스쿨은 그들에게 또한 커다란 적응의 과정이다. 그러나, 우리는 그들의 마음을 최대한 발휘할 수 있게하기 위해 여전히 소크라테스식 방법을 가지고 그들을 적응하게 만든다.

문화적 설명이 유효하다는 점에서조차도, 그 설명은 다국적인 법률 시장의 중요성을 무시(간과)한다. 국제적 실무에 대한 장벽이 무너짐에 따라, 변호사들은 문화적 차이를 관 헤쳐나갈 수 있게 될 필요가 있는 것이다.

소크라테스식 문답법으로 훈련되어진 법률가들을 편안하게 다루어는 것이 점점 더 중요하게 될 것이고, 비슷한 주이의 의례를 겪는 것도 또한 더 유용해질 것이다. 동일한 방식이 국제 법률교육을 위해 해제될 것이다. 미국에 L.L.M 학위를 위한 국제학생들이 많이 증가하고 있기 때문에, 국제학생들은 그들이 도착하기 전에 이러한 소크라테스식 방법에 노출되어짐으로써 이익을 받게 될 것이다.

나는 분명하게 이러한 관찰에 근거한 발언을 한 최초의 학자는 아니다. 대부분의 나라는에서 이러한 소크라테스식 테크닉을 그들의 로스쿨에 소개하기를 시도하고 있다. 그러나 실제로 성공하는 경우는 거의 없다. 그리고 그것은 우리에게 내가 앞서 언급했던 소크라테스식 방법이 아직 더 멀리 퍼지지 못한 주된 이유로 고려했던 것을 회상시킨다. 비록 그것이 오히려 커리큘럼의 부분일 뿐임지라도 이처럼 다소 새로운 소크라테스식 교수법의 성공적인 이치를 위해서, 엄청나게 집중된 노력과 헌신이 필요하다. 교수들이 스스로 소크라테스식 방법으로 교육받지 않았을 때에 교수들도 소크라테스식 교수법을 시도하기 이전에 많은 훈련을 필요로 할 것이다. 학생들은 소크라테스식 방식으로 배우게 될 때 이러한 불안한 변화에 영향을 받기 쉬운데, 그렇기 때문에 그들이 그 방법은 충분히 잘하게 되어 수용하게 되기 이전까지, 그들은 앞서 설명된 소크라테스식 교수법의 방법들과 장점에 대해 자세한 설명을 받을 필요가 있다.

이것들은 미국이 약 백년 전 소크라테스식 방법으로 변환할 때의 겪었던 과정에 대해 기술한 것이다. 이를 최초로 실행한 하버드 대학의 Dean Langdell 또한, 초기엔 소크라테스식 방법을 사용하여 교육되어지지 않았었다. 그 교수법이 받아들여지기 까지 오랜 기간이 걸렸고, 또 소크라테스식 교수법을 미국 내에 전파하기까지도 십년이 걸렸

다. 심지어 그때도 학생들이 계속해서 소크라테스적 방법에 대해 저항했다. 그러나 소크라테스식 방법은 효과를 거두었다. 법학교육은 그 전통에 뿌리를 두는 것을 중요하게 여기지만, 어떠한 전통도 영원하지는 않다. 변화와 성장은 언제나 가능하다.